



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

TESIS DE DOCTORADO

TEMA

“Enfoques de aprendizaje de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata”.

AUTOR:

Mgter. Fernando Omar Saporitti

DIRECTORA DE TESIS:

Prof. Dra. María Mercedes Medina

CO DIRECTORA

Prof. Dra. Susana Micinquevich

Año: 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

TESIS DE DOCTORADO

TEMA

“Enfoques de aprendizaje de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata”.

AUTOR:

Mgter. Fernando Omar Saporitti



DIRECTORA DE TESIS:

Prof. Dra. María Mercedes Medina

CO DIRECTORA

Prof. Dra. Susana Micinquevich

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por sus horas dedicadas y por su amor; a mi padre que desde algún lugar de este universo estará orgulloso de mi trayectoria.

A mi hija Catalina, por brindarme parte de su tiempo para poder sumar logros.

A mi hermano Mauricio, por acompañarme y ser mi contención.

A la Profesora Dra. María Mercedes Medina por ofrecerme el asesoramiento y el apoyo incondicional en cada etapa de mi profesión.

A la Profesora Dra. Susana Micinquevich, por ser mi co-directora y guía en cada momento.

Al Profesor Dr. Gabriel Lazo, por su motivación cotidiana.

A la Profesora Dra. Graciela Merino, por ser mi tutora referente.

A la Profesora Dra. Teresa Butler, por sus consejos y atender cada consulta.

A la Od. Nélide Coscarelli, por ser pilar de referencia, calidad humana y amistad.

A los docentes, colegas y amigos de Bioquímica Estomatológica que compartimos el día a día durante tantos años.

A mis compañeros de la Secretaría Académica por su calidez en la labor diaria.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
MARCO TEORICO.....	6
APRENDIZAJE:	6
ENFOQUES DE APRENDIZAJE:	7
FUNDAMENTACION TEMATICA.....	18
a) Elección de un área temática de interés:	18
b) Consideraciones sobre posibles aportes de la investigación propuesta:	19
OBJETIVOS	20
Objetivo General:.....	20
Objetivos Específicos:.....	20
HIPÓTESIS	21
METODOLOGIA.....	22
Instrumento de recolección de datos:	22
Muestra:	23
Variable dependiente:	25
Variables independientes:	26
RESULTADOS.....	29
DISCUSION:	54
CONCLUSIONES.....	57
ANEXO:.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS	64

INTRODUCCION

La investigación estuvo relacionada a conocer los de enfoques de aprendizaje en los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P., durante el año 2019, considerándola relevante dentro de la enseñanza.

Los aspectos más importantes estuvieron relacionados a experiencias personales y a cuestiones pedagógicas de los alumnos, especialmente analizando los distintos resultados de las evaluaciones que se les realizan a diario ya sean las mismas parciales o integradoras, donde en muchas ocasiones no logran los resultados esperados.

Este interés por conocer los enfoques de aprendizaje fue de notable importancia para dar respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente y además generó un aporte para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, dado que mediante esta investigación se pudo saber cuáles son los problemas que tienen, en forma individual o grupal, y en consecuencia los docentes podrán corregir la modalidad de transmitir los conocimientos teórico y prácticos, los resultados en las evaluaciones parciales e integradoras, la bibliografía a utilizar y toda otra cuestión que surja.

En las últimas décadas, ya sea el ámbito nacional e internacional, se han planteado una serie de nuevos metas a las cuales las universidades deben hacer frente dentro del contexto de la Educación Superior; lo que ha originado una gran necesidad de reformas educativas entre las cuales está la evaluación del aprendizaje, considerada un elemento estratégico para ofrecer información útil para la toma de decisiones en este ámbito.

La implementación de sistemas de evaluación está vinculada esencialmente a un progresivo interés por los resultados sobre la calidad de la educación. Tales sistemas surgen primordialmente en razón de la necesidad de saber si los alumnos efectivamente están adquiriendo los conocimientos, las competencias, actitudes, y valores necesarios para desempeñarse con éxito en el ámbito universitario.

MARCO TEORICO

ESTADO DEL TEMA

Una de las constantes en la historia del hombre que vive en sociedad, es que siempre concibió a la enseñanza como una práctica social e interpersonal, que se realiza de manera efectiva. (Davini, 2008).

APRENDIZAJE:

Una de las formas de aprendizaje más importantes se produce cuando una persona ayuda a otra a aprender, desarrollando capacidades de pensamiento, transmitiendo un saber o conocimiento, corrigiendo una habilidad o guiando una práctica.

Los cambios o modificaciones en las conductas previas de un individuo son el resultado del aprendizaje. Aprender es necesario para adaptarse activamente al medio desarrollando capacidades para expresar potencialidades y necesidades personales. Estas conductas incluyen resolver problemas, manejar una aparatología, desarrollar destrezas físicas (manifestaciones externas), como así también, ejercitación del pensamiento, disposiciones socio-afectivas, responsabilidad y compromiso (manifestaciones internas).

El aprendizaje consiste en encontrar las relaciones que se obtienen entre las variables internas y externas para que pueda de esa manera generar un cambio en las capacidades de los alumnos. (Davini, 2008).

(Gardner, 2003), valora mucho a los individuos que pueden analizar los acontecimientos del mundo o de la literatura de forma crítica, o que son capaces de reflexionar de forma útil sobre su propio trabajo o el de los demás.

El aprendizaje es un proceso estratégico, según Glaser, R.; Baxter, G.P. (2002), que implica un cambio en la enseñanza: de la simple transmisión de información al diseño de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa de los alumnos para construir objetivos, enfrentar todo tipo de problemas, desarrollar habilidades específicas y conocimientos que permitan la toma de decisiones y razonamiento en forma

apropiada. Así se evalúa el logro de estrategias de conocimiento con la finalidad de promover hábitos activos. Por medio de esta cualidad de aprendizaje, el docente puede estimular la autoevaluación, fomentando en los estudiantes la construcción y desarrollo de su propio conocimiento.

Pozo (2003), aludiendo a las capacidades metacognitivas del pensamiento se refieren a ellas como aprender a aprender.

Es sobradamente conocido que los niveles de conciencia y control sobre el aprendizaje suponen un esfuerzo intelectual por parte de la persona que aprende, así:

- El primer nivel lo constituyen las etapas del procesamiento individual de la nueva información que ocurren durante el aprendizaje.
- En un segundo nivel está la evaluación del procesamiento.
- El tercero, la toma de decisiones por parte del alumnado atendiendo a la naturaleza y extensión del procesamiento de la información. Estas decisiones que están influenciadas por el contenido y el contexto de la enseñanza afectan a los resultados del aprendizaje.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE:

Los enfoques de aprendizaje se han definido, por lo tanto, como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (Biggs, 1988, citado por González-Pienda, y otros, 2002, 168).

Son muchos los autores que aseguran que los resultados del aprendizaje no surgen tanto de la modalidad en que el docente presenta la información sino a la manera en que el alumno la adquiere, procesa, recopila y recupera, es decir, su enfoque de aprendizaje (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Dochy et al., 2005; Tickle, 2001; Tiwari et al., 2006). La psicología cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo; el concepto de enfoque de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo centro se ha desplazado hacia el alumno (López-Aguado, 2009) y podría definirse como las preferencias personales que cada individuo presenta a la hora de estudiar y aprender (Fernández-Martínez, 2008).

Los enfoques de aprendizaje están más relacionados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad. Los enfoques incluyen la intención del alumno al aprender y cómo aprende (proceso), que no depende de las características personales sino de la representación que éste tiene del contexto o situación particular (Corominas et al., 2006). Es preciso analizar las tareas de estudio y aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, prestando atención tanto a los mecanismos y motivaciones subyacentes en la realización de estas tareas, como a las tácticas adoptadas, entendidas como secuencias de procedimientos o habilidades mentales que se accionan con la finalidad de facilitar el aprendizaje y avalar su eficacia (Barca et al., 2008).

Según (Eisman, 2003), para Biggs (2001), un enfoque de aprendizaje está basado en una intención, que marca la dirección general de aprendizaje, y un conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección general. Es a esta combinación a la que clasifica como “Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto Rendimiento o de logro”.

Entwistle y Ramsden desarrollaron trabajos para establecer cómo aprenden los estudiantes, y tomando ideas del grupo de Marton y otros autores desarrollaron “un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos de amplia difusión internacional: el Approaches to Study Inventory (ASI, Inventario de Enfoques de Estudio). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres modelos o tipos (Hernández Pina, 1993, 136): el superficial, el profundo y el estratégico. En el Cuadro No.1, se puede observar cómo se caracteriza cada uno.

	Motivación	Intención	Procesos	Resultados
Enfoque superficial	Cumplir con el curso. Miedo al fracaso	Responder evaluaciones mediante la reproducción	Aprender de memoria hechos o ideas apenas interrelacionadas	Nivel de comprensión superficial o nulo.
Enfoque profundo	Buscar relevancia vocacional. Interés por la materia	Conseguir que todo tenga una significación personal	Aprendizaje por comprensión. Relaciona conceptos	Nivel de comprensión profundo. Se integran principios y hechos.
Enfoque estratégico	Lograr notas elevadas. Competir con los demás alumnos	Obtener el éxito por los medios que sean	Aprendizaje por memorización, comprensión y por operación	En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación.)

Cuadro nº 1: Características de los enfoques de aprendizaje de Entwistle. Adaptado de Hernandez Pina (1993, 138).

Por otro lado, los primeros trabajos de J.B. Biggs consistieron en desarrollar, a través de una extensa revisión de la literatura (Jones, 2002), un instrumento de diez escalas denominado Study Behaviour Questionnaire (Cuestionario de la Conducta de Estudio) dentro del marco del procesamiento de la información del paradigma cognitivo. Los análisis factoriales de segundo orden hechos a este instrumento sugerían que se podían obtener tres tipos explicados no tanto por la teoría del procesamiento de la información, sino por la de los enfoques de aprendizaje que se perfilaba con Marton, y otros, y Entwistle, y otros (Biggs, y otros, 2001). Con esta información Biggs desarrolló un instrumento llamado Study Process Questionnaire (SPQ, Cuestionario de Procesos de Estudio).

Biggs (Biggs, y otros, 2001, 135) encontró que los 3 factores le comprendían dos tipos de ítems, los que se relacionaban con un motivo, y los que se relacionaban con una estrategia congruente. El análisis factorial asemejaba el argumento original de Marton y Säljö de que un alumno manejaba una tarea de lectura de acuerdo a sus intenciones previas a

involucrarse en la tarea. Sin embargo, mientras estos dos autores estudiaban dos intenciones o motivos (recordar hechos y detalles significativos o tratar de entender lo que el autor intentaba decir) Biggs estudió tres motivos distintos: mantenerse sin problemas con el menor esfuerzo, involucrarse en una tarea apropiadamente, y mejorar las notas. Cada motivo se vio asociado con una estrategia congruente: memorización selectiva, búsqueda de significado y manejo óptimo del tiempo y del espacio, respectivamente.

Debido a las similitudes con el trabajo de los suecos Marton y Säljö, y del británico Entwistle, Biggs mantuvo los nombres de enfoque superficial y profundo para los dos primeros factores, y nombró al tercero enfoque de logro. Así, el SPQ dio tres puntajes de Enfoques: Superficial, Profundo y de Logro, respectivamente, y un puntaje componente de Motivo y Estrategia para cada enfoque. En el Cuadro No. 2 describimos las características de cada enfoque.

Enfoque	Motivos	Estrategias
Profundo	<ul style="list-style-type: none"> • Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. • Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados. • Hay una intención clara de comprender. • Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. • Ve las tareas como interesantes y con implicación personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales. • La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. • Fuerte interacción con los contenidos. • Relaciona los datos con las conclusiones. • Examen de la lógica de la argumentación. • Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia. • Ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir los requisitos mínimos de la tarea. • Miedo al fracaso. • Trabajar nada más que lo necesario. • Motivación extrínseca. • Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar. • Las tareas se abordan siempre como una imposición externa. • Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es reproductiva: se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico. • Estrategia de simple reproducción. • Memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes. • Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo. • No extracción de principios a partir de ejemplos.

De logro	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas. • Incrementar el ego y la autoestima. • Intención de sobresalir y de competitividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia está basada en organizar el tiempo y espacio de trabajo según la rentabilidad; hacer todas las lecturas sugeridas. • Uso de exámenes previos para predecir preguntas. • Atención a las pistas sobre criterios de calificación. • Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.
-----------------	---	---

Cuadro No. 2. Descripción de los enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias. (González-Pienda, 2002, 172, 173).

Partiendo del concepto de enfoque de aprendizaje, como el conjunto de motivaciones, intenciones y procesos que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje, es posible identificar 2 tipos de enfoques de aprendizaje: Enfoque Profundo y Enfoque Superficial. Es conveniente recordar, que algunos autores consideran al Enfoque de Logro, (Marton y Säljö, 1976; Entwistle y Ramsden, 1987; Entwistle, 1988), pero no es más que el enfoque de Alto Rendimiento y tiene un carácter diferente a los anteriores y se considera un enfoque de estudio, pudiendo darse de forma combinada, tanto en el enfoque de aprendizaje profundo como en el superficial. (Perez Cabaní, 2001).

A pesar de que los alumnos tienden a ser consistentes en relación al enfoque de aprendizaje que adoptan ante las tareas académicas (Marshall y Casé, 2005; Perez Cabaní, 2001), existen evidencia de que esa adopción puede verse influida por los diferentes aspectos como, por ejemplo, las características específicas del contexto de enseñanza/aprendizaje o las características personales del alumno, poniéndose por tanto de manifiesto su carácter variable. (Biggs, 2001; Entwistle, Mac Cune y Walker, 2001, Tagg, 2003).

Los factores que inciden en la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje por parte de los alumnos a la hora de abordar tareas que se les plantean en los contextos académicos son: a) las variables personales, como, el nivel de conocimientos previos o la capacidad de autorregulación e independencia, entre otras (Fenollar, Román y Cuestas, 2007; Heikkilä y Lonka, 2006; Phan, 2011), así como variables relacionadas al

contexto de enseñanza/aprendizaje como, por ejemplo, la metodología didáctica o el tipo de evaluación (Buendía y Olmedo, 2000; Sivan, et al.; 2000).

Una revisión de la validez y consistencia del instrumento hecha recientemente por el mismo autor (Biggs, y otros, 2001) eliminó el enfoque de logro, que en los análisis factoriales tendía a mostrarse de forma no sustancial. Algunos ítems cargaban hacia el enfoque profundo y otros hacia el superficial, quizá debido a que algunos alumnos, para conseguir el éxito en determinada tarea académica, adopten cualquiera de los dos enfoques.

El instrumento final elaborado por Biggs es conocido como el Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio), el cual fue utilizado en esta investigación.

Una de las teorías del aprendizaje enmarcadas en este contexto interactivo es el modelo 3P de aprendizaje de Biggs, ampliamente revisado por el propio autor y otros (Biggs et al., 2001; Kember et al., 2004). Este modelo analiza el aprendizaje de los alumnos desde el aspecto fenomenológica y del entorno, el cual permite analizar los procesos que intervienen en el aprendizaje a través del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F, The Revised Two-factor Study Process Questionnaire) elaborado, validado y autorizado para Latinoamérica por Biggs, y otros (2001) , y validado también por Leung y Chan (2001) en su última versión reducida y adaptada al español, por De la Fuente y Martínez (2003); (Salim, 2006); (Hernández-Pina et al., 2005), y es un buen instrumento para evaluar cómo aprende el alumno, así como para valorar el contexto de enseñanza.

Como podemos observar, ha sido Biggs uno de los autores que más se ha preocupado por el estudio de los enfoques de aprendizaje de los alumnos. En sus trabajos, ha desarrollado un modelo de enseñanza y aprendizaje que denomina Modelo 3P, el cual consiste de tres fases: la de Pronóstico, la de Proceso y la de Producto, de allí su nombre (Jones, 2002).

Según el modelo 3P del aprendizaje y la enseñanza de Biggs (2005), los factores relacionados con el aprendizaje (Pronóstico) dependen tanto del alumno como del contexto de la enseñanza, que influirá en el clima del aula, interactuando entre sí (Proceso) y generando la decisión de optar por estrategias propias de uno de los enfoques comentados. De esta forma se

obtendrán unos resultados (Producto) que influirán en los factores condicionantes del proceso e incluso en el desarrollo del mismo.

Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, y otros, 2001, 137).

Para (Ray Crozier, 2001) es de utilidad para establecer las diferencias individuales en el aprendizaje, la investigación de los enfoques utilizados por los estudiantes universitarios por ejemplo al leer un artículo académico. Los alumnos que trataban de comprender el artículo, buscando relacionar los contenidos con los conocimientos previos, las ideas principales, relacionando los distintos argumentos, son los que poseen un *enfoque de aprendizaje de nivel profundo*.

Aquellos alumnos que dedicaron su atención a los detalles del texto, tratando de memorizarlo, de recordar todo lo que pudieran, son los alumnos con *enfoque de aprendizaje con nivel superficial*.

El aprendizaje de nivel profundo lleva una comprensión superior del material, teniendo en cuenta que la investigación psicológica ha establecido la superioridad del aprendizaje activo y significativo sobre la pasividad del aprendizaje memorístico.

Es cierto que investigaciones recientes señalan que el alumno no tiene porqué mostrar un enfoque profundo o superficial y que puede demostrar situarse dentro del continuo bipolar que forman dichos enfoques (Kember y Leung, 1998; Kember, 2000; Hernández Pina, 1999; Hernández Pina, Hervás Avilés, Maquilón Sánchez, García Sanz y Martínez Clarés, 2002; Hernández Pina, Rosario, Cuesta Sáez, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006), pudiendo darse el caso de mezclar motivos y estrategias pertenecientes a ambos enfoques.

El aprendizaje es un complejo proceso que comprende diversas fases y en el que intervienen multitud de variables personales y contextuales

interconexionadas. Para afrontar una tarea de aprendizaje cada persona opta por un enfoque o forma de procesar el aprendizaje y esto genera diferencias individuales que en principio no son explicables por otros factores (Corominas et al., 2006; Fernández-Martínez, 2008). Estas diferencias en la forma de aprender han sido estudiadas e investigadas sobre todo a lo largo de los últimos años. Su objetivo de partida es que, si se conocen los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, se podrá mejorar y adaptar los métodos de enseñanza y así garantizar un aprendizaje de calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina et al., 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López-Aguado, 2009; Miller, 2004).

Biggs (2003) articula los enfoques de aprendizaje en un modelo que forma parte de un sistema total en el que sitúa todo el proceso de educación-aprendizaje, adaptando el modelo 3P elaborado en 1974 por Dunking y Biddle (1974). El propio Biggs (1991) formula distintos modelos hasta llegar al modelo 3P de aprendizaje del estudiante (Tabla 1).

Años	1978	1979	1984	1987	1989	1991
Modelo	Modelo general de aprendizaje	Modelo general de aprendizaje	Modelo general de aprendizaje del estudio	Modelo general de aprendizaje del estudiante	Modelo 3P: presagio y producto de aprendizaje del estudiante	Modelo 3P: de aprendizaje del estudiante

Tabla 1: Evolución de los Modelos de Aprendizaje de Biggs (1991).

El modelo 3P describe la enseñanza como un sistema equilibrado en que todos sus componentes se relacionan y potencian unos a otros. Este modelo formula la enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo, en el que el estudiante construye su conocimiento condicionado por la enseñanza del profesor, y dependiendo del enfoque con el que se aborde la tarea de aprendizaje se obtendrán resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003).

Por tanto, profesor y estudiante son responsables conjuntamente del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina et al., 2005). El enfoque de

aprendizaje, por tanto, describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al., 2001)

Por otro lado, el concepto de aprendizaje es contextual, lo que implica que la misma persona puede tener preferencia por uno u otro enfoque en función de cada situación concreta de aprendizaje, desde la percepción que los estudiantes hacen de los requerimientos de cada tarea. Por esta razón, Biggs (2003) resalta lo inapropiado de categorizar a los alumnos como superficial o profundo (como si se tratase de una medida de las características estables del individuo) y señala que un aprendiz puede preferir un enfoque superficial o profundo en función de las necesidades percibidas de la tarea.

El modelo 3P de aprendizaje (figura 1), analiza los tres tipos de variables implicadas (presagio, proceso, producto) que inciden sobre la calidad del aprendizaje tanto a nivel cuantitativo, relacionado con el constructo “estructura-hechos”, como cualitativo, implicación afectiva del estudiante: satisfacción/insatisfacción (Maquilón, 2003).

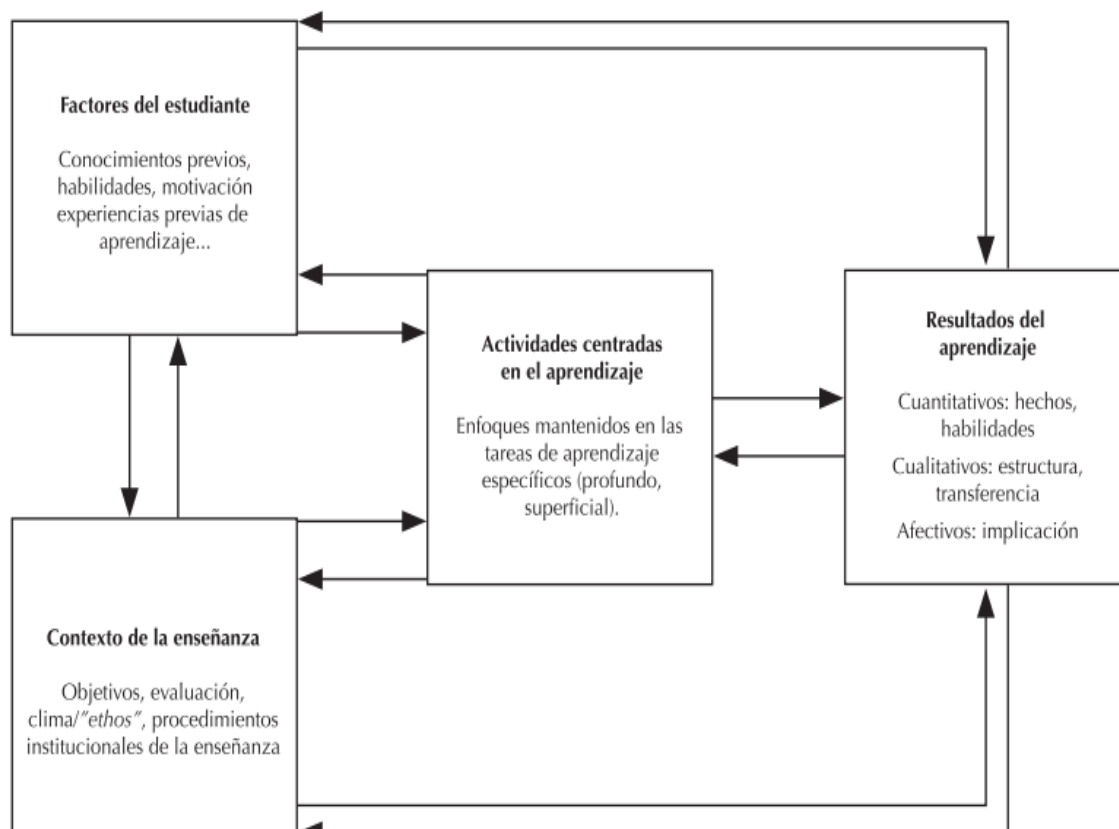


Figura 1: Modelo Presagio. Proceso, Producto (3P) de Biggs.

A partir de este modelo 3P, se trata de explicar el aprendizaje desde la concepción de los estudiantes y profesores, al tener en cuenta el contexto educativo y cultural donde el proceso se desarrolla.

Para Hernández (2005) los enfoques de aprendizaje comportan un motivo que orienta dicho aprendizaje a través de estrategias para alcanzarlo. Esta aseveración implica que en los enfoques exista una relación consistente entre motivos y estrategias. Como se observa en la Figura 2, los factores de presagio (contexto educativo y características del alumno) influyen en el enfoque de aprendizaje que el estudiante adopta.

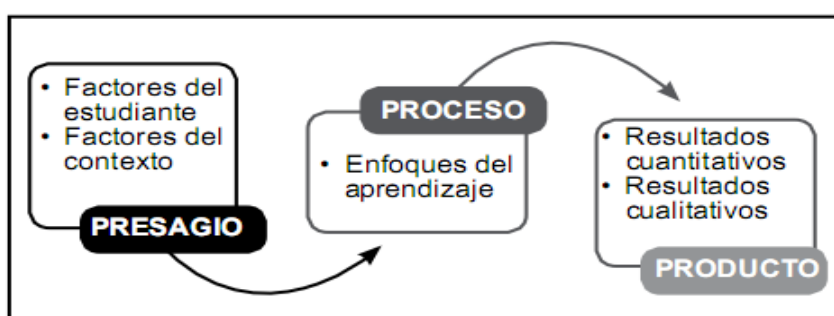


Fig. 2: Modelo de las 3P. Fuente: Montealegre, Núñez, Salgado

En la última década, las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores, incluido Bigss, han modificado este modelo trifactorial en un modelo de dos enfoques de aprendizaje: uno orientado a la comprensión y el significado, y otro hacia la superficialidad y reproducción, considerando que el enfoque de logro no posee suficiente entidad para destacarse como un enfoque diferenciado y que podría integrarse en uno de los dos enfoques u orientaciones principales (Barca et al., 2004; Barca et al., 2008; Biggs et al., 2001; Morán et al., 2008).

También se ha visto modificado el instrumento de medida, el R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001), para dar cuenta de esta reducción en el número de factores, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y superficial (López-Aguado, 2009). Sin embargo, algunos autores ponen en tela de juicio esta bifactorialidad del modelo y consideran que los enfoques de aprendizaje deberían ser estudiados en un continuo, de tal manera que el enfoque superficial coincide con uno de los extremos y el enfoque profundo con el otro;

los alumnos utilizarían uno u otro en función de las características del proceso de enseñanza y de considerar las más adecuadas para cada contexto en el que aprenden, en función del peso que el estudiante le atribuye a la memoria y a la comprensión (Abalde et al., 2001).

Esto es, el alumno utiliza un enfoque profundo o superficial en su proceso de aprendizaje en función del significado y sentido que dé a los materiales que procesa y en función de lo que decide o no aprender. Lo que de nuevo nos devuelve a la corresponsabilidad entre docentes y alumnos (Nelson-Laird et al., 2008), y a la importancia de conocer los procesos que utiliza el estudiante para aprender (Siddiqui, 2006) y construir su propio conocimiento (Agramonte y Mena, 2006) con el objetivo de proponer intervenciones que faciliten dicho aprendizaje. De alguna forma, esto implica que definitivamente debemos devolver al alumno la responsabilidad y la confianza sobre su aprendizaje (García-Berbén, 2005).

Las diferencias entre enfoque superficial y profundo plantean a los psicólogos nuevas preguntas ¿Cuál es el perfil que influye en los alumnos, para que adopten un determinado enfoque de aprendizaje? ¿Están relacionados estos enfoques según el avance académico en la carrera? Resulta útil plantear estas cuestiones, analizando las respuestas obtenidas mediante la aplicación del Cuestionario R-SPQ-2F, (The Revised Two-factor Study Process Questionnaire SPQ) propuesto por Biggs et al. (2001) en su última versión reducida y adaptada al español, por De la Fuente y Martínez (2003b), consta de 20 ítems (Salim, 2006).

“La teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (*Student's Approach to Learning; SAL*) (Biggs, Kember y Leung, 2001), fue desarrollada principalmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia. Todas estas investigaciones surgidas de dicha teoría, coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: 1) motivaciones que revelan las intenciones que mueven al alumno a estudiar (por qué un alumno adopta unas estrategias determinadas), y 2) estrategias coherentes con dichas intenciones.

Asimismo, desde esta perspectiva, se considera que las aproximaciones al aprendizaje no son algo estable en el alumno, sino que se

relacionan en gran medida con las tareas académicas a las que se enfrenta. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumnos, contexto y tarea” (Biggs et al., 2001, p. 137).

FUNDAMENTACION TEMATICA

a) Elección de un área temática de interés:

Para fundamentar la temática se partió de la siguiente pregunta: ¿Es posible conocer los distintos enfoques de aprendizajes en los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata durante el período 2019? Esto puede considerarse como el eje central de la investigación por la importancia de involucrar las concepciones de los diferentes enfoques de aprendizaje, como también establecer los motivos y estrategias de los alumnos en cuestión.

El instrumento final elaborado, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F, The Revised Two-factor Study Process Questionnaire) elaborado, validado y autorizado para Latinoamérica por Biggs, y otros (2001) , y validado también por Leung y Chan (2001) en su última versión reducida y adaptada al español, por De la Fuente y Martínez (2003b); (Salim, 2006); (Hernández-Pina et al., 2005), el cual se aplicó para llevar a cabo esta investigación.

Hay que señalar que el *SPQ* original había sido ya traducido a lengua española y aplicado en un contexto para explorar los enfoques de aprendizaje de alumnos matriculados en distintas carreras universitarias por Barca Lozano (1999). El instrumento en versión en español fue denominado Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA).

Tanto la cuestión, como la fundamentación planteada, pretendió establecer un marco coherente e integrado que brinde respuesta y concretar la problemática de estudio, así como la finalidad y el diseño de la investigación.

Se procuró con esta investigación aportar información apropiada, que incluida en los procesos de enseñanza/aprendizaje, faciliten a los alumnos desarrollar adecuadamente los diferentes enfoques de aprendizaje.

b) Consideraciones sobre posibles aportes de la investigación propuesta:

Partiendo del concepto de enfoque de aprendizaje, como el conjunto de motivaciones, intenciones y procesos que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje, es posible identificar 2 tipos de enfoques de aprendizaje: Enfoque Profundo y Enfoque Superficial. Es conveniente recordar, que algunos autores consideran al Enfoque de Logro, (Marton y Säljö, 1976; Entwistle y Ramsden, 1987; Entwistle, 1988), pero no es más que el enfoque de Alto Rendimiento y tiene un carácter diferente a los anteriores y se considera un enfoque de estudio, pudiendo darse de forma combinada, tanto en el enfoque de aprendizaje profundo como en el superficial. (Perez Cabaní, 2001).

A pesar de que los alumnos tienden a ser consistentes en relación al enfoque de aprendizaje que adoptan ante las tareas académicas (Marshall y Casé, 2005; Perez Cabaní, 2001), existen evidencia de que esa adopción puede verse influida por los diferentes aspectos como, por ejemplo, las características específicas del contexto de enseñanza/aprendizaje o las características personales del alumno, poniéndose por tanto de manifiesto su carácter variable. (Biggs, 2001; Entwistle, Mac Cune y Walker, 2001, Tagg, 2003).

Los factores que inciden en la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje por parte de los alumnos a la hora de abordar tareas que se les plantean en los contextos académicos son: a) las variables personales, como, el nivel de conocimientos previos o la capacidad de autorregulación e independencia, entre otras (Fenollar, Román y Cuestas, 2007; Heikkilä y Lonka, 2006; Phan, 2011), así como variables relacionadas al contexto de enseñanza/aprendizaje como, por ejemplo, la metodología didáctica o el tipo de evaluación (Buendía y Olmedo, 2000; Sivan, et al.; 2000).

La reflexión sobre los aspectos planteados, junto con el hecho de no haber encontrado investigaciones donde se aborde el estudio de posibles relaciones entre los enfoques de aprendizaje de alumnos de 1º, 3º y 5º año una carrera universitaria durante el período 2019, ha llevado a formular los siguientes objetivos.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Conocer los diferentes tipos de enfoques de aprendizaje de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata durante el período 2019.

Objetivos Específicos:

- Identificar las relaciones entre los enfoques de aprendizaje según el avance académico de los alumnos en la carrera.
- Establecer los motivos y estrategias de cada tipo de enfoque de aprendizaje que los alumnos adoptan en su proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Valorar los factores que inciden en la adopción de determinado enfoque de aprendizaje según el contexto académico.
- Describir y comprender los enfoques de aprendizaje, junto a los motivos y estrategias que adoptan los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la carrera durante el período 2019.

HIPÓTESIS

Hipótesis General (HG): Existen diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje y el avance en la carrera de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata durante el período 2019.

Hipótesis específicas

Hipótesis alternativa 1 (H1): Existen motivos y estrategias que favorecen el desarrollo del enfoque de aprendizaje superficial de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la carrera de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata durante el período 2019.

Hipótesis alternativa 2 (H2): Existen motivos y estrategias que favorecen el desarrollo del enfoque de aprendizaje profundo de los alumnos de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata.

Se rechaza la hipótesis nula, si el valor p asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido convencionalmente, 0,05 ó 0,01.

METODOLOGIA

Se realizó una investigación de tipo, cualitativa y cuantitativa. El diseño de la misma fue descriptivo de corte transversal, explicativo, correlacional.

Instrumento de recolección de datos:

Para evaluar el nivel o escala de los enfoques de aprendizaje que adopta un alumno universitario en su proceso de estudio, así como las subescalas: motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F, The Revised Two-factor Study Process Questionnaire) elaborado, validado y autorizado para Latinoamérica por Biggs, y otros (2001), y validado también por Leung y Chan (2001) en su última versión reducida y adaptada al español, por De la Fuente y Martínez (2003b); (Salim, 2006); (Hernández-Pina et al., 2005).

El mismo, se adaptó y modificó en algunos ítems y en las escalas de medición de acuerdo al lenguaje de la región, según (Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M., 2016), e incorporando preguntas personales tales como: año de cursada en la carrera, edad y sexo. El cuestionario R-SPQ-2F contiene 20 preguntas medidas a través de una escala tipo Likert, de 5 opciones (*1-NUNCA en mi caso, 2- MUY RARA VEZ en mi caso, 3-A VECES en mi caso, 4-FRECUENTEMENTE en mi caso, 5- SIEMPRE en mi caso*). Diez de ellas permiten caracterizar el enfoque de aprendizaje profundo (EP) y las diez restantes el enfoque de aprendizaje superficial (ES). Dentro de cada enfoque, se distinguen 2 subescalas: 5 interrogantes permiten determinar motivos y los 5 restantes a las estrategias.

Así, la versión final del cuestionario tiene dos escalas principales, Enfoque Profundo (EP) y Enfoque Superficial (ES), con cuatro subescalas, Motivo Profundo (MP), Estrategia Profunda (EsP), Motivo Superficial (MS) y Estrategia Superficial (EsS)" (Biggs y otros, 2001, 141).

Al tomar como referencia la literatura existente sobre enfoques de aprendizaje, esta investigación adoptó las siglas que se describieron, con

modificaciones propias, para cada una de las escalas y subescalas del instrumento R-SPQ-2F.

En esta investigación se consideró que los datos eran de intervalo, debido a que a las respuestas tipo Likert se les asigna un número (Tabla 1), para posteriormente sumar los puntajes de los ítems y obtener una puntuación total del constructo, que permitió calcular medias y desviaciones estándar.

	SIGLAS		ITEMS
ESCALAS	Enfoque profundo	EP	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
	Enfoque superficial	ES	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20
SUBESCALAS	Motivo profundo	MP	1+5+9+13+17
	Estrategia profunda	EsP	2+6+10+14+18
	Motivo superficial	MS	3+7+11+15+19
	Estrategia superficial	EsS	4+8+12+16+20

Tabla 1: Composición de las escalas y subescalas e ítems del R-SPQ-2F.

En este caso se asume que la distancia entre Nunca (1) y A Veces (3) es igual a la que hay entre Frecuentemente (4) y Siempre (5).

Muestra:

Heterogénea en cuanto a género, edad y año de cursada.

Población: comprendió a los alumnos que estaban cursando en 1°, 3° y 5° año de la carrera durante el período 2019. Para las determinaciones cuantitativas, se trabajó con una muestra no aleatoria compuesta por alumnos voluntarios, y para las determinaciones cualitativas la selección se realizó mediante un muestreo intencional con base en criterios de los tipos de enfoques de aprendizaje.

El cuestionario se aplicó de manera individual, anónima y el tiempo de aplicación fue variable, entre 20 y 30 minutos. Los alumnos, de forma voluntaria y en el aula donde habitualmente reciben sus clases

completaron y entregaron el cuestionario. Se tomó una muestra de N= 80 alumnos de 1° año, N= 80 alumnos de 3° año y N= 80 alumnos de 5° año de la carrera.

Una vez obtenido el muestreo se realizó su análisis y evaluación. Se obtuvo un perfil prototípico de las mediciones de las distintas escalas y sub-escalas en sus diferentes categorías. Se tuvo en cuenta un nivel de significación ($p < 0.05$).

Se obtuvieron el valor mínimo, máximo, la media y desviación estándar en todos los casos mediante el análisis de tablas cruzadas en cada una de las variables de estudio obteniendo una clasificación de a) poco relacionado, b) intermedio y c) relacionado según el año de cursada de cada alumno.

Se realizó también un estudio de fiabilidad del instrumento con el análisis de Alfa Cronbach.

Los pasos para obtener los resultados del análisis estadístico fueron de la siguiente manera:

A-Análisis de proporción según el género de los encuestados.

B-Media de las edades según el año de cursada.

C-Estudio del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo.

D- Estudio del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial.

E-Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo y su subescala Motivo.

F- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo y su subescala Estrategia.

G- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial y su subescala Motivo.

H- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial y su subescala Estrategia.

I-Aplicación de la Escala: ALFA CRONBACH, para la fiabilidad del instrumento.

J-A nivel general y al asumir la normalidad en la muestra, en la presente investigación se realizó la prueba paramétrica de Correlación de PEARSON, (Sig. Bilateral), entre las escalas y subescalas, ya que es una herramienta más precisa para este tipo de análisis.

La medición de los componentes se realizó mediante la aplicación del paquete estadístico IBM-SPSS en su versión 25 y también la herramienta de análisis de datos Excel 2010.

Variable dependiente:

- Enfoques de aprendizaje.

Aunque hay muchas clasificaciones las más utilizadas son las de Biggs, y otros, (2001) y Ray Crozier (2001). Es de utilidad para establecer las diferencias individuales en el aprendizaje, la investigación de los enfoques utilizados por los estudiantes universitarios por ejemplo al leer un artículo académico. Los alumnos que trataban de comprender el artículo, buscando relacionar los contenidos con los conocimientos previos, las ideas principales, relacionando los distintos argumentos, son los que poseen un *enfoque de aprendizaje de nivel profundo*. Aquellos alumnos que dedicaron su atención a los detalles del texto, tratando de memorizarlo, de recordar todo lo que pudieran, son los alumnos con *enfoque de aprendizaje con nivel superficial*.

- El aprendizaje de nivel profundo lleva una comprensión superior del material, teniendo en cuenta que la investigación psicológica ha establecido la superioridad del aprendizaje activo y significativo sobre la pasividad del aprendizaje memorístico.

Es importante destacar que:

- Los enfoques de aprendizaje no son inamovibles, es decir son flexibles, pueden variar. Cada enfoque tiene un valor neutro, ya que ninguno es mejor o peor que otro.
- Los docentes como promotores de que los alumnos sean conscientes de sus enfoques de aprendizaje predominantes.

Variables independientes:

- Avance Académico:

Para definir esta variable e identificar a los alumnos para aplicar el cuestionario, se tuvo en cuenta el Plan de Estudio vigente y las referencias son: a) Ciclos; b) Asignatura/s y c) Cuatrimestres que cursó el alumno en la carrera durante el período 2019 y se dividieron en 3 grupos:

1) **1º año o BASICO:** fueron los provenientes del Nivel de Educación Secundaria. Se tomó como referencia si estaban dentro del Ciclo Propedéutico o Básico Socio Epidemiológico, cursando Introducción a la Odontología, Odontología Preventiva y Social I, considerada de carácter anual o troncal u otras asignaturas del 1º y 2º cuatrimestre de la carrera.

2) **3º año o PREPROFESIONAL:** corresponden a los que comienzan su relación con las primeras instancias de experiencia en la práctica clínica. Se tomó como referencia si estaban dentro del Ciclo Clínico Socio Epidemiológico, cursando Odontología Preventiva y Social III, considerada de carácter anual o troncal u otras asignaturas del 5º y 6º cuatrimestre de la carrera.

3) **5º año o PROFESIONAL:** son los que promedian la carrera y estaban en una etapa relacionada con su futura profesión. Se tomó como referencia si están dentro del Ciclo Clínico Socio Epidemiológico, cursando Odontología Preventiva y Social V, considerada de carácter anual o troncal u otras asignaturas del 9º y 10º cuatrimestre de la carrera.

En todos los casos quisimos conocer su realidad en relación a la variable principal de estudio

Se utilizaron registros documentales de la FOLP y de la Plataforma Siu Guaraní.

- Sexo.
- Edad.
- Factores personales: Características personales del alumno: a) nivel de conocimientos previos b) capacidades de autorregulación o independencia.
- Factores contextuales: Características específicas del contexto de enseñanza/aprendizaje.

- Motivos y estrategias que favorecen el desarrollo de un determinado tipo de enfoque de aprendizaje (Superficial o Profundo).

Motivos del enfoque profundo:

- ✓ Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo.
- ✓ Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados.
- ✓ Hay una intención clara de comprender.
- ✓ Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.
- ✓ Ve las tareas como interesantes y con implicación personal.

Estrategias del enfoque profundo:

- ✓ Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.
- ✓ La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.
- ✓ Fuerte interacción con los contenidos.
- ✓ Relaciona los datos con las conclusiones.
- ✓ Examen de la lógica de la argumentación.
- ✓ Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.
- ✓ Ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.

Motivos enfoque superficial:

- ✓ Cumplir los requisitos mínimos de la tarea.
- ✓ Miedo al fracaso.
- ✓ Trabajar nada más que lo necesario.
- ✓ Motivación extrínseca.
- ✓ Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar.
- ✓ Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.
- ✓ Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.

Estrategias enfoque superficial:

- ✓ Es reproductiva: se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.
- ✓ Estrategia de simple reproducción.

- ✓ Memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes.
- ✓ Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo.
- ✓ No extracción de principios a partir de ejemplos.

Criterios de Inclusión:

- Alumnos de ambos sexos y distintas edades.
- Alumnos en condición de Regular de la carrera.
- Alumnos que cumplan con las especificaciones preestablecidas para seleccionarlos como unidades de observación.
- Alumnos que no estén Revalidando y/o Actualizando asignaturas.

Criterios de Exclusión:

- Alumnos Libres de la carrera (perdieron su condición de Regulares).
- Alumnos que estén Revalidando y/o Actualizando asignaturas.
- Alumnos que no cumplan con las especificaciones preestablecidas para seleccionarlos como unidades de observación.

RESULTADOS

La medición de los componentes se realizó mediante la aplicación del paquete estadístico IBM-SPSS en su versión 25 y también la herramienta de análisis de datos Excel 2010. Consistió en un estudio cualitativo y cuantitativo. El diseño de la investigación fue descriptivo de corte transversal, explicativo, correlacional.

Para evaluar el nivel o escala de los enfoques de aprendizaje que adopta un alumno universitario en su proceso de estudio, así como las subescalas: motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F, The Revised Two-factor Study Process Questionnaire), donde N= a 240 alumnos de 1°, 3° y 5° año de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P., durante 2019.

En esta investigación se consideró que los datos eran de intervalo, debido a que a las respuestas tipo Likert se les asigna un número (Tabla 1), para posteriormente sumar los puntajes de los ítems y obtener una puntuación total del constructo, que permite calcular medias y desviaciones estándar.

En este caso se asume que la distancia entre Nunca (1) y A Veces (3) es igual a la que hay entre Frecuentemente (4) y Siempre (5).

	SIGLAS		ITEMS
ESCALAS	Enfoque profundo	EP	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
	Enfoque superficial	ES	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20
SUBESCALAS	Motivo profundo	MP	1+5+9+13+17
	Estrategia profunda	EsP	2+6+10+14+18
	Motivo superficial	MS	3+7+11+15+19
	Estrategia superficial	EsS	4+8+12+16+20

Tabla 1: Composición de las escalas y subescalas e ítems del R-SPQ-2F-

También se obtuvieron el valor mínimo, máximo, la media y desviación estándar en todos los casos mediante el análisis de tablas cruzadas en cada una de las variables de estudio obteniendo una clasificación de a) poco relacionado, b) intermedio y c) relacionado según el año de cursada de cada alumno. Se tuvo en cuenta un nivel de significación ($p < 0.05$)

Se realizó también un estudio de fiabilidad del instrumento con el análisis de Alfa Cronbach.

Los pasos de este análisis fueron de la siguiente manera teniendo en cuenta los siguientes pasos:

A-Análisis de proporción según el género de los encuestados.

B-Media de las edades según el año de cursada.

C-Estudio del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo.

D-Estudio del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial.

E-Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo y su subescala Motivo.

F- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo y su subescala Estrategia.

G- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial y su subescala Motivo.

H- Comparación del segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial y su subescala Estrategia.

I-Aplicación de la Escala: ALFA CRONBACH, para la fiabilidad del instrumento.

J-A nivel general y al asumir la normalidad en la muestra, en la presente investigación se realizó la prueba paramétrica de Correlación de PEARSON, (Sig. Bilateral), entre las escalas y subescalas, ya que es una herramienta más precisa para este tipo de análisis.

La distribución según año de cursada y género (Tabla 2), fue de: N= 80 de 1° año; N= 80 de 3° año y N= 80 de 5° año de la carrera. La distribución por género de la muestra (N=240) después de la aplicación del cuestionario fue a nivel global: La muestra contó con la mayoría del género Femenino (64.2%). El resultado fue: Masculino 86 (35.8%) y Femenino 154 (64.2%).

Año de cursada	Genero	Frecuencia	Porcentaje
1º año	Masculino	31	38.75
	Femenino	49	61.25
	Total	80	100
3º año	Masculino	29	36.25
	Femenino	51	63.75
	Total	80	100
5º año	Masculino	26	32.5
	Femenino	54	67.5
	Total	80	100
Global	Masculino	86	35.8
	Femenino	154	64.2
	Total	240	100

Tabla 2: Distribución según año de cursada y género de los alumnos encuestados. (Elaboración propia).

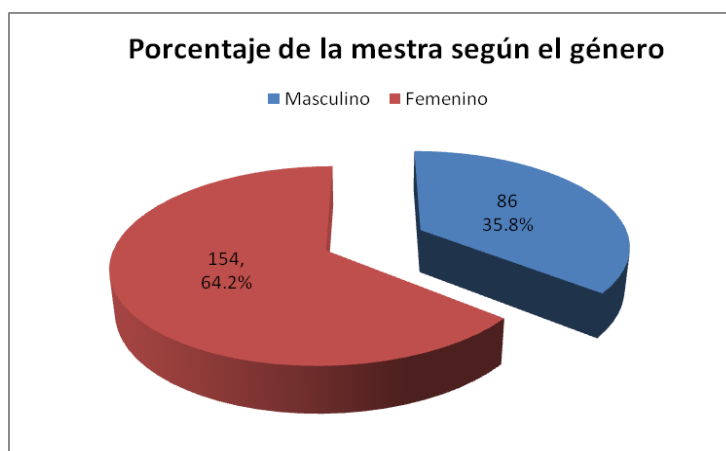


Gráfico 1: Porcentaje de la muestra según el género de los alumnos encuestados. (Elaboración propia).

Estadísticos descriptivos
MEDIA EDADES SEGÚN AÑO DE CURSADA

		Media
Año de Cursada	1º año	18.4
	3º año	21.2
	5º año	24.1

Tabla 3: Media de edades según año de cursada de los alumnos encuestados. (Elaboración propia).

ENFOQUE PROFUNDO

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Total de Enfoque Profundo	240	22	50	37,41	7,018
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 4. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada AÑO DE CURSADA*Clasif_Enfoque Profundo

			Clasif_EnfoqueProfundo			
			Poco relacionado	Intermedio	Relacionado	Total
AÑO DE CURSADA	1º	Recuento	63	17	0	80
		% dentro de Clasif_EnfoqueProfundo	86,3%	16,3%	0,0%	33,3%
	3º	Recuento	9	50	21	80
		% dentro de Clasif_EnfoqueProfundo	12,3%	48,1%	33,3%	33,3%
	5º	Recuento	1	37	42	80
		% dentro de Clasif_EnfoqueProfundo	1,4%	35,6%	66,7%	33,3%
Total		Recuento	73	104	63	240
		% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Clasif_EnfoqueProfundo				

Tabla nº 5. Fuente: Elaboración propia.

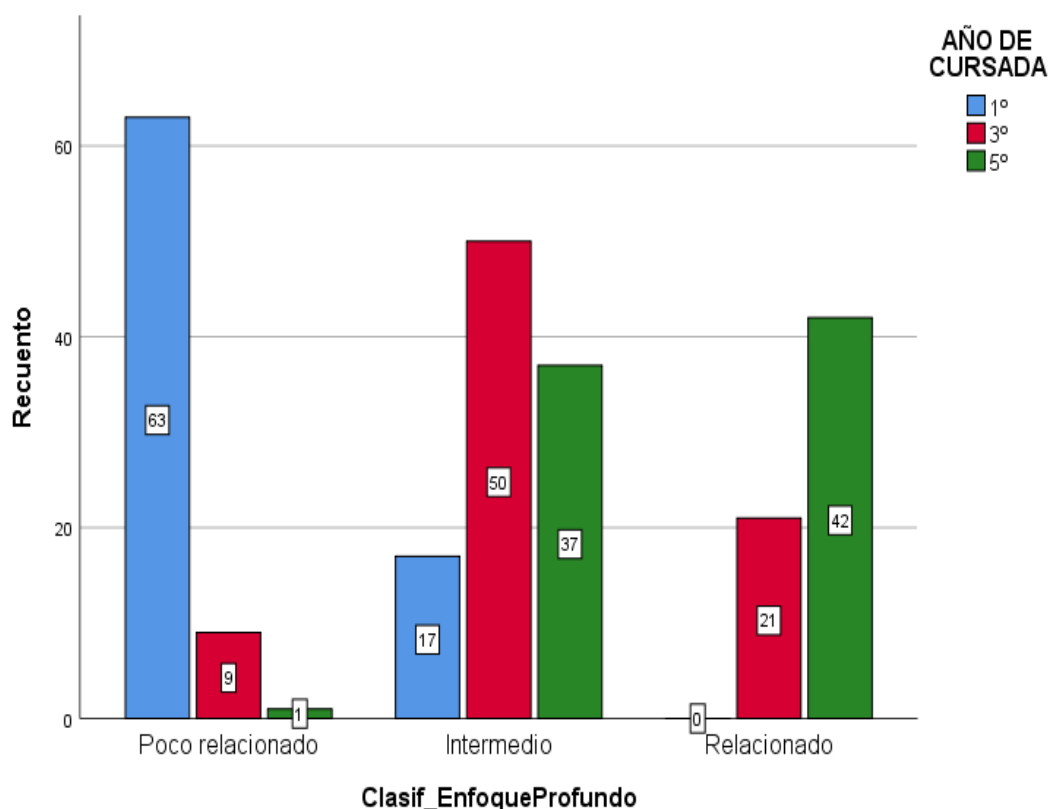


Gráfico n° 2. Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos se puede apreciar, tanto en la tabla 5, como en el gráfico 2, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (66.7%) están relacionados al enfoque profundo, seguido por los de 3° año (48.1%) que se relacionan de forma intermedia. En cambio, los de 1° año (86.3%), están en una proporción muy alta poco relacionados a dicho enfoque al encarar el aprendizaje.

ENFOQUE SUPERFICIAL

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
TTL_Enfoque_Superficial	240	11	48	24,74	10,386
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 6. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque_Superficial*AÑO DE CURSADA

			AÑO DE CURSADA			
			1º	3º	5º	Total
Clasif_Enfoque_Superficial	Poco Relacionado	Recuento	0	27	48	75
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	33,7%	60,0%	31,3%
	Intermedio	Recuento	14	53	32	99
		% dentro de AÑO DE CURSADA	17,5%	66,3%	40,0%	41,3%
	Relacionado	Recuento	66	0	0	66
		% dentro de AÑO DE CURSADA	82,5%	0,0%	0,0%	27,5%
Total		Recuento	80	80	80	240
		% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 7. Fuente: Elaboración propia.

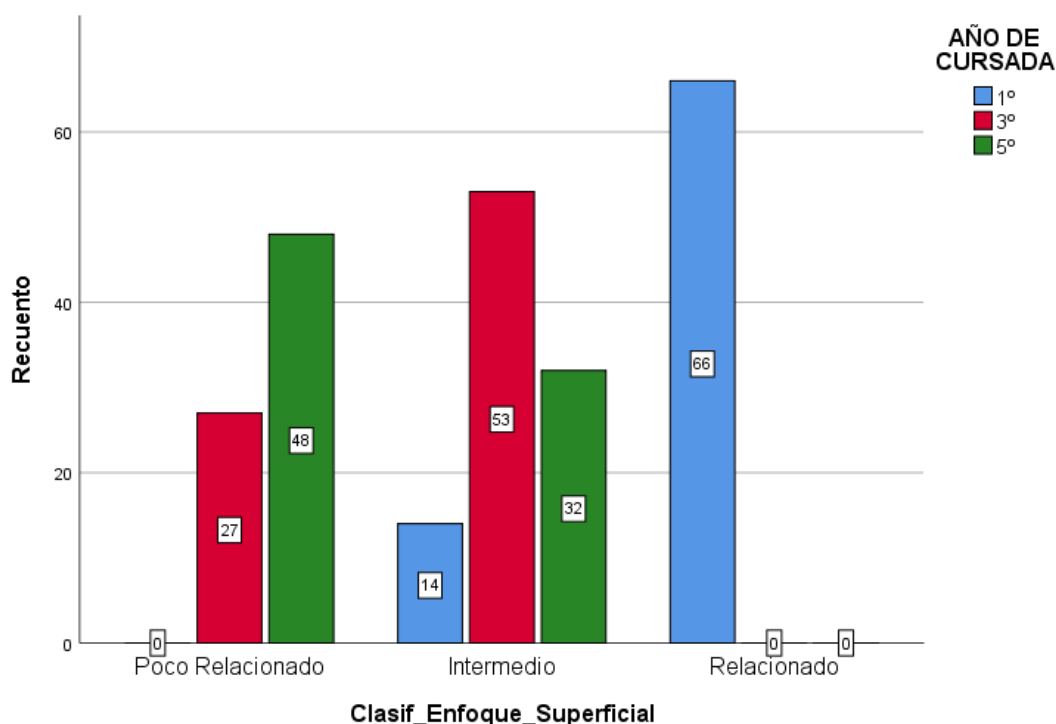


Gráfico nº 3. Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos se puede observar, tanto en la tabla 7, como en el gráfico 3, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (60%) no están relacionados al enfoque superficial, seguido por los de 3° año (66.3%) que se relacionan de forma intermedia. En cambio, los de 1° año (82.5%), están en una proporción muy alta relacionados a dicho enfoque al encarar el aprendizaje.

ENFOQUE PROFUNDO ESTRATEGIA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Total Enfoque Profundo Estrategia	240	11	25	19,08	3,667
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 8. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque Profundo Estrategia*AÑO DE CURSADA

			AÑO DE CURSADA			
			1º	3º	5º	Total
Clasif_Enfoque Profundo Estrategia	Poco Relacionado	Recuento	65	6	1	72
		% dentro de AÑO DE CURSADA	81,3%	7,5%	1,3%	30,0%
	Intermedio	Recuento	15	60	47	122
		% dentro de AÑO DE CURSADA	18,8%	75,0%	58,8%	50,8%
	Relacionado	Recuento	0	14	32	46
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	17,5%	40,0%	19,2%
Total		Recuento	80	80	80	240
		% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

Tabla nº 9. Fuente: Elaboración propia.

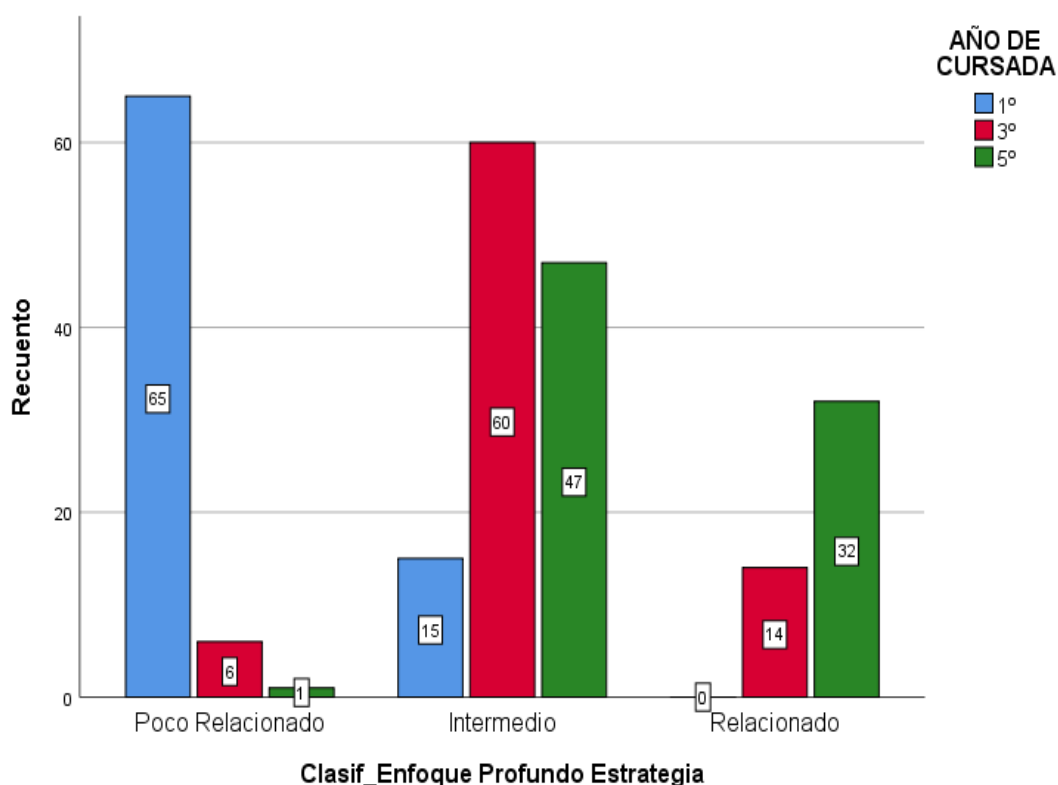


Gráfico n° 4. Fuente: Elaboración propia.

En este caso se observa la clasificación de la escala Enfoque Profundo con la subescala Estrategia. A partir de estos datos se puede apreciar, tanto en la tabla 9, como en el gráfico 4, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (58%) y de 3° año (75%), están relacionados de manera intermedia al enfoque profundo - estrategia, aunque se observa que los alumnos de 5° año (40%) están relacionados a esta clasificación. En cambio, los de 1° año (81.3%), están poco relacionados en una proporción muy alta a dicho enfoque-estrategia al encarar el aprendizaje.

ENFOQUE PROFUNDO MOTIVO

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Total Enfoque Profundo Motivo	240	10	25	18,33	3,508
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 10. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque Profundo Motivo*AÑO DE CURSADA

			AÑO DE CURSADA			
			1º	3º	5º	Total
Clasif_Enfoque Profundo Motivo	Poco Relacionado	Recuento	50	7	1	58
		% dentro de AÑO DE CURSADA	62,5%	8,8%	1,3%	24,2%
	Intermedio	Recuento	30	59	46	135
		% dentro de AÑO DE CURSADA	37,5%	73,8%	57,5%	56,3%
	Relacionado	Recuento	0	14	33	47
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	17,5%	41,3%	19,6%
Total		Recuento	80	80	80	240
		% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 11. Fuente: Elaboración propia.

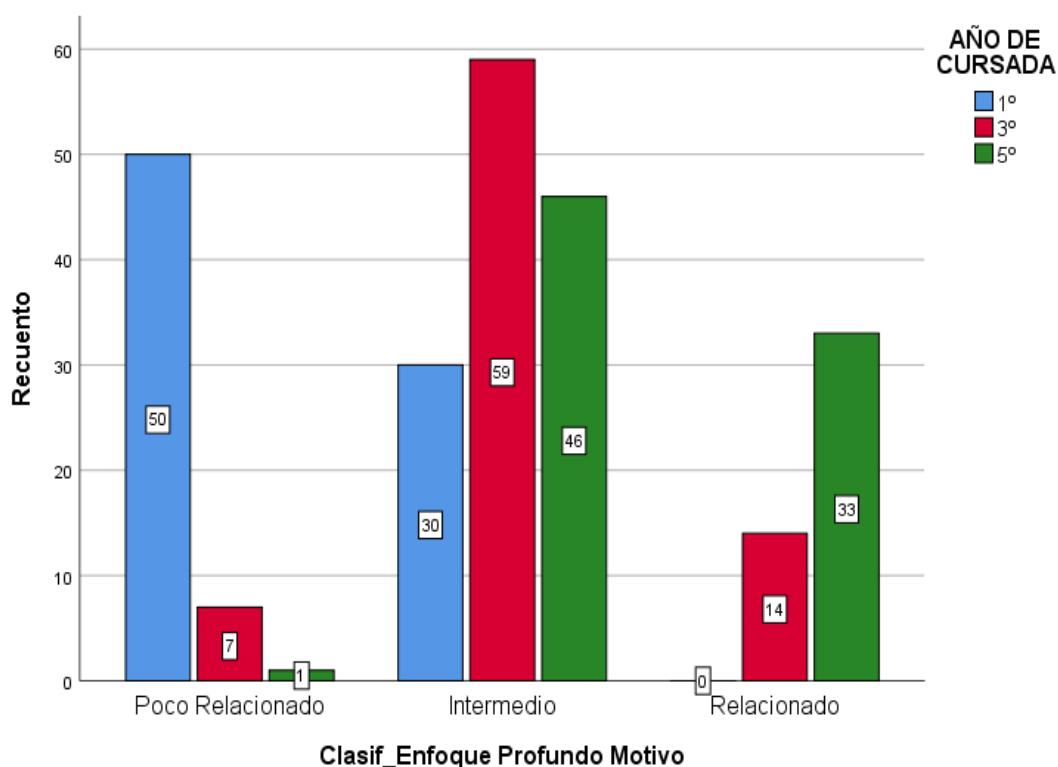


Gráfico n° 5. Fuente: Elaboración propia.

En este caso se observa la clasificación de la escala Enfoque Profundo con la subescala Motivo. A partir de estos datos se puede apreciar, tanto en la tabla 11, como en el gráfico 5, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (57.5%) y de 3° año (73.5%), están relacionados de manera intermedia al enfoque profundo - motivo, aunque se observa que los alumnos de 5° año (41.3%) están relacionados a esta clasificación. En cambio, los de 1° año (62.5%), están en una proporción muy alta poco relacionados a dicho enfoque-motivo al encarar el aprendizaje.

ENFOQUE SUPERFICIAL ESTRATEGIA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Total Enfoque Sperficial Estrategia	240	5	25	12,35	5,616
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 12. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque Sperficial Estrategia*AÑO DE CURSADA

			AÑO DE CURSADA			
			1º	3º	5º	Total
Clasif_Enfoque Sperficial Estrategia	Poco Relacionado	Recuento	0	31	46	77
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	38,8%	57,5%	32,1%
	Intermedio	Recuento	17	49	34	100
		% dentro de AÑO DE CURSADA	21,3%	61,3%	42,5%	41,7%
	Relacionado	Recuento	63	0	0	63
		% dentro de AÑO DE CURSADA	78,8%	0,0%	0,0%	26,3%
Total		Recuento	80	80	80	240
		% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 13. Fuente: Elaboración propia.

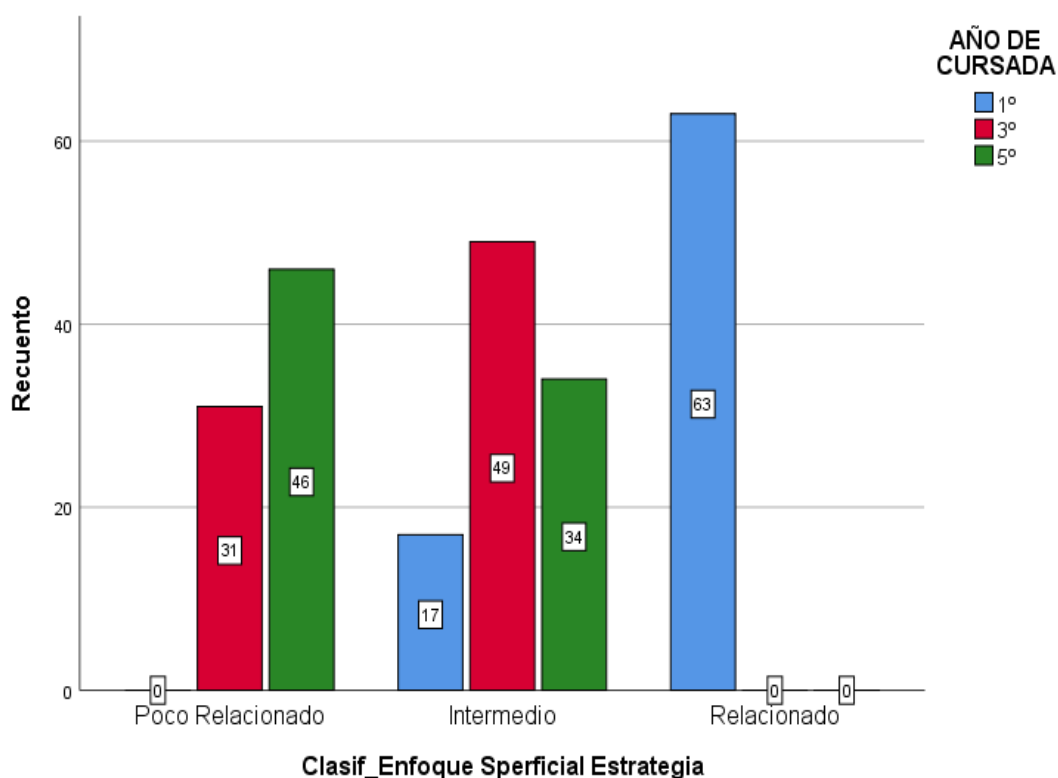


Gráfico n° 6. Fuente: Elaboración propia.

En este caso se observa la clasificación de la escala Enfoque Superficial con la subescala Estrategia. A partir de estos datos se puede apreciar, tanto en la tabla 13, como en el gráfico 6, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (57.5%) y los de 3° año (38.8%) están poco relacionados. Mientras que de manera intermedia al enfoque se observa una diferencia significativa en los alumnos de 3° año (61.3%) y los de 5° año (42.5%) relacionados de manera intermedia a esta clasificación. En cambio, los de 1° año (78.8%), están en una proporción muy alta relacionados a dicho enfoque-motivo al abordar el aprendizaje.

ENFOQUE SUPERFICIAL MOTIVO

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Total Enfoque Superficial Motivo	240	5	24	12,40	5,032
N válido (por lista)	240				

Tabla nº 14. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque Superficial Motivo*AÑO DE CURSADA

			AÑO DE CURSADA			Total
			1º	3º	5º	
Clasif_Enfoque Superficial Motivo	Poco Relacionado	Recuento	0	35	55	90
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	43,8%	68,8%	37,5%
	Intermedio	Recuento	20	44	25	89
		% dentro de AÑO DE CURSADA	25,0%	55,0%	31,3%	37,1%
	Relacionado	Recuento	60	1	0	61
		% dentro de AÑO DE CURSADA	75,0%	1,3%	0,0%	25,4%
Total		Recuento	80	80	80	240
		% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 15. Fuente: Elaboración propia.

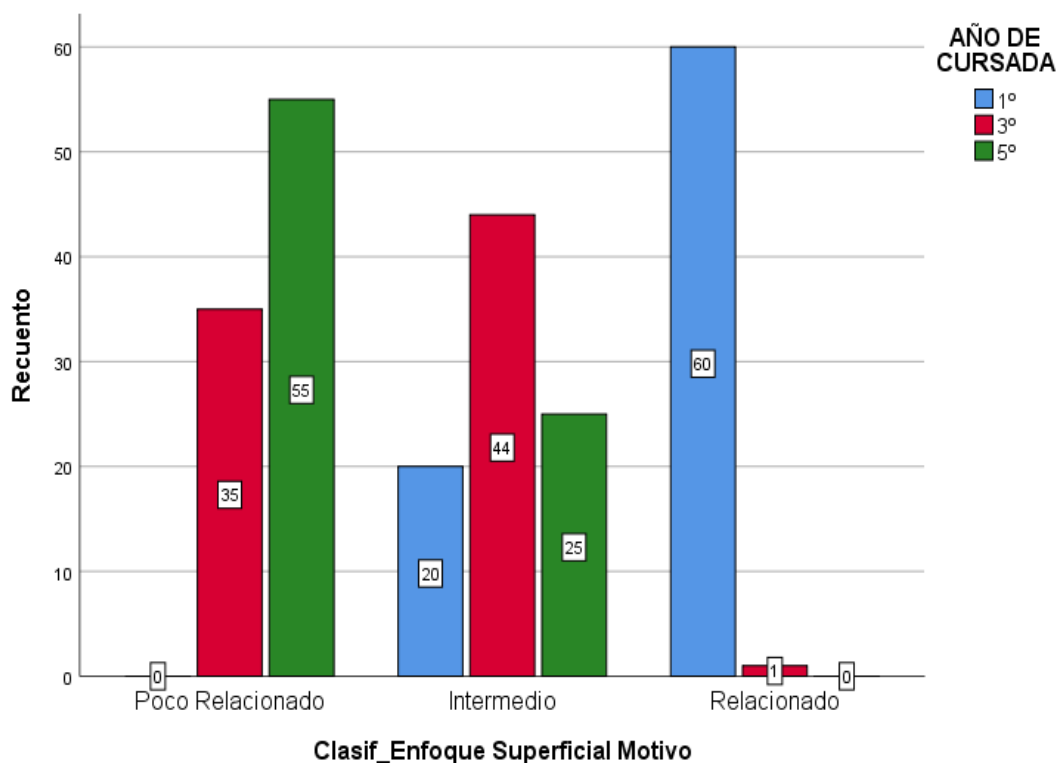


Gráfico n° 7. Fuente: Elaboración propia.

En este caso se observa la clasificación de la escala Enfoque Superficial con la subescala Motivo. A partir de estos datos se puede apreciar, tanto en la tabla 15, como en el gráfico 7, como la gran mayoría de los alumnos de 5° año (68.8%) están poco relacionados. Mientras que de manera intermedia al enfoque se observa una diferencia significativa en los alumnos de 3° año (55%) relacionados de manera intermedia a esta clasificación. En cambio, los de 1° año (75%), están en una proporción muy alta relacionados a dicho enfoque-motivo al abordar el aprendizaje.

ESTADISTICA DE FIABILIDAD

Escala: ALFA CRONBACH-Enfoque Profundo

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	240	100,
	Excluido	0	0,0
	Total	240	100,0

Tabla nº 16. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de fiabilidad- CUESTIONARIO COMPLETO

Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	20

Tabla nº 17. Fuente: Elaboración propia.

Para el cuestionario R-SPQ-2F, de 20 ítems, el coeficiente de consistencia interna y fiabilidad (Tabla: 17), fue de valor adecuado (alfa= .907)

De acuerdo con la clasificación establecida por Prieto y Muñiz (2000) respecto a la fiabilidad de las puntuaciones de un test, ésta fue adecuada en todos los análisis que a continuación se detallan:

Estadísticas de fiabilidad-ENFOQUE PROFUNDO

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	10

Tabla nº 18. Fuente: Elaboración propia.

Para el cuestionario R-SPQ-2F, los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad (Tabla: 18) fueron valores adecuados para las puntuaciones promedio en las escalas de enfoque profundo de 10 ítems (alfa= .892).

Estadísticas de elemento-ENFOQUE PROFUNDO

	Media	Desv. Desviación	N
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a un sentimiento de profunda satisfacción personal.	3,67	,948	240
2. Debo estudiar bastante un tema para poder formar mis propias conclusiones y así quedar conforme.	3,92	,862	240
5. Me parecen muy interesantes todos los temas cuando los empiezo a estudiar.	3,80	,819	240
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y con frecuencia dedico tiempo extra a conseguir más información sobre ellos.	3,72	,805	240
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesantes como leer una buena novela o ver una buena película.	3,63	,937	240

10. Cuando estudio temas importantes me autoevalúo tanto como sea necesario hasta lograr comprenderlos por completo.	3,68	1,067	240
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material o el contenido son interesantes.	3,60	,932	240
14. Dedico bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que fueron expuestos en las clases.	3,87	1,065	240
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.	3,63	1,227	240
18. Me esfuerzo por leer la mayor parte de los materiales que me recomiendan en clase.	3,89	1,101	240

Tabla nº 19. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de total de elemento- ENFOQUE PROFUNDO

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a un sentimiento de profunda satisfacción personal.	33,74	46,069	,177	,910
2. Debo estudiar bastante un tema para poder formar mis propias conclusiones y así quedar conforme.	33,49	46,494	,171	,908
5. Me parecen muy interesantes todos los temas cuando los empiezo a estudiar.	33,61	43,704	,450	,893

6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y con frecuencia dedico tiempo extra a conseguir más información sobre ellos.	33,69	43,110	,520	,889
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesantes como leer una buena novela o ver una buena película.	33,78	38,895	,811	,870
10. Cuando estudio temas importantes me autoevalúo tanto como sea necesario hasta lograr comprenderlos por completo.	33,73	36,834	,870	,864
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material o el contenido son interesantes.	33,81	38,680	,836	,868
14. Dedico bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que fueron expuestos en las clases.	33,54	37,262	,835	,866
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.	33,78	35,606	,829	,866
18. Me esfuerzo por leer la mayor parte de los materiales que me recomiendan en clase.	33,52	37,020	,822	,867

Tabla nº 20. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de escala- ENFOQUE PROFUNDO

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
37,41	49,247	7,018	10

Tabla nº 21. Fuente: Elaboración propia.

Escala: ALFA CRONBACH-Enfoque Superficial

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	240	100,0
	Excluido	0	0,0
	Total	240	100,0

Tabla nº 22. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de fiabilidad- ENFOQUE SUPERFICIAL

Alfa de Cronbach	N de elementos
,948	10

Tabla nº 23. Fuente: Elaboración propia.

Para el cuestionario R-SPQ-2F, los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad (Tabla: 23) fueron valores adecuados para las puntuaciones promedio en las escalas de enfoque superficial de 10 ítems (alfa= .948).

Estadísticas de elemento-ENFOQUE SUPERFICIAL

	Media	Desv. Desviación	N
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible	2,28	1,101	240
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases.	2,45	1,130	240
7. Dedico un mínimo esfuerzo al estudio de las materias que no me interesan.	2,80	,996	240
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.	2,77	1,214	240
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes claves de una asignatura sin intentar comprenderlas.	2,48	1,261	240
12. Generalmente me limito a estudiar solo lo que se me pide porque creo innecesario hacer cosas extra.	2,40	1,344	240
15. Creo que no es conveniente estudiar los temas a fondo. Eso produce confusión y pérdida de tiempo, cuando lo único que hace falta es conocer los temas por encima para poder aprobarlos.	2,45	1,353	240
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar los contenidos que se sabe que no van a evaluarse en el examen.	2,36	1,377	240
19. No entiendo por qué tengo que aprender contenidos que no se exigen en el examen	2,40	1,325	240
20. La mejor forma de aprobar los exámenes es memorizar las respuestas de las preguntas más probables.	2,37	1,417	240

Tabla nº 24. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de total de elemento-ENFOQUE SUPERFICIAL

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible	22,47	98,208	,387	,957
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases.	22,30	94,728	,539	,952
7. Dedico un mínimo esfuerzo al estudio de las materias que no me interesan.	21,95	95,148	,604	,949
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.	21,97	91,895	,623	,949
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes claves de una asignatura sin intentar comprenderlas.	22,26	85,012	,915	,936
12. Generalmente me limito a estudiar solo lo que se me pide porque creo innecesario hacer cosas extra.	22,34	82,870	,948	,934

15. Creo que no es conveniente estudiar los temas a fondo. Eso produce confusión y pérdida de tiempo, cuando lo único que hace falta es conocer los temas por encima para poder aprobarlos.	22,30	83,038	,933	,935
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar los contenidos que se sabe que no van a evaluarse en el examen.	22,38	82,455	,941	,935
19. No entiendo por qué tengo que aprender contenidos que no se exigen en el examen	22,35	83,692	,925	,936
20. La mejor forma de aprobar los exámenes es memorizar las respuestas de las preguntas más probables.	22,37	81,791	,939	,935

Tabla nº 25. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticas de escala-ENFOQUE SUPERFICIAL

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
24,74	107,874	10,386	10

Tabla nº 26. Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones Estadísticas descriptivos

	Media	Desv. Desviación	N
Total Enfoque Profundo	37,41	7,018	240
Total Enfoque Superficial	24,74	10,386	240
Total Enfoque Profundo Motivo	18,33	3,508	240
Total Enfoque Profundo Estrategia	19,08	3,667	240
Total Enfoque Superficial Motivo	12,40	5,032	240
Total Enfoque Superficial Estrategia	12,35	5,616	240

Tabla nº 27. Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones

		Total Enfoque Profundo	Total Enfoque Superficial	Total Enfoque Profundo Motivo	Total Enfoque Profundo Estrategia	Total Enfoque Superficial Motivo	Total Enfoque Superficial Estrategia
Total Enfoque Profundo	Correlación de Pearson	1	-,719**	,977**	,979**	-,658**	-,741**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	240	240	240	240	240	240
Total Enfoque Superficial	Correlación de Pearson	-,719**	1	-,663**	-,742**	,973**	,978**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	240	240	240	240	240	240
Total Enfoque Profundo Motivo	Correlación de Pearson	,977**	-,663**	1	,913**	-,602**	-,686**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	240	240	240	240	240	240
Total Enfoque Profundo Estrategia	Correlación de Pearson	,979**	-,742**	,913**	1	-,683**	-,761**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	240	240	240	240	240	240
Total Enfoque Superficial Motivo	Correlación de Pearson	-,658**	,973**	-,602**	-,683**	1	,903**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	240	240	240	240	240	240
Total Enfoque Superficial Estrategia	Correlación de Pearson	-,741**	,978**	-,686**	-,761**	,903**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	240	240	240	240	240	240

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla nº 28. Fuente: Elaboración propia.

Como se esperaba, se observaron correlaciones negativas y altamente significativas (Tabla: 28), entre las escalas Enfoque Profundo-Enfoque Superficial ($r = -.719$, $p = .000$), así como entre subescalas de enfoques diferentes Enfoque Profundo Motivo-Enfoque Superficial Estrategia ($r = -.686$, $p = .000$), y Enfoque Profundo Estrategia-Enfoque Superficial Motivo ($r = -.683$, $p = .000$).

En la matriz de correlaciones entre subescalas y escalas de los enfoques de aprendizaje de la muestra general de la tabla anterior, se apreciaron correlaciones que apoyan la teoría de los enfoques de aprendizaje. Así, se observaron correlaciones positivas y altamente significativas entre las subescalas de un mismo enfoque: Motivo Profundo Estrategia Profunda ($r = .913$, $p = .000$), y Motivo Superficial y Estrategia Superficial ($r = .903$, $p = .000$). Además, Motivo Profundo y Estrategia Profunda se correlacionaron con signo positivo, valor alto y de forma altamente significativa con el enfoque al que pertenecen (Enfoque Profundo), mientras que Motivo Superficial y Estrategia Superficial se correlacionaron de igual forma con Enfoque Superficial.

DISCUSION:

La investigación de los enfoques de aprendizaje se inició con Marton y Säljö (1976), quienes, interesados en analizar cómo un mismo contenido de aprendizaje es comprendido de diferente manera por varios alumnos universitarios, realizando un estudio fenomenográfico sobre casos de los mismos. Describen, por lo tanto, dos principales tipos de procesamiento cualitativamente dispares, que denominan enfoque profundo —procesamiento dirigido a comprender el significado del material que debe aprenderse— y enfoque superficial —procesamiento orientado al aprendizaje del texto en sí mismo, mediante estrategias memorísticas—. Como resultado de este inicio, los enfoques de aprendizaje, entendidos como las preferencias que exhibe cada alumno para percibir y procesar la información, han sido abordados por numerosos modelos teóricos que tienen en común la consideración de estos dos enfoques (e.g., Biggs, 1987; Biggs, Kember, & Leung, 2001; Entwistle, 1997; Ramsden, 1987; Speth & Brown, 1988; Watkins, 1983). Entre todos los modelos destaca, en virtud de su gran difusión, el formulado por Biggs.

Para Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M. (2016), los diferentes análisis indican que el modelo no jerárquico ortogonal resulta el mejor, por ajuste y parsimonia, lo que implica la posibilidad de obtener, mediante la versión adaptada en su estudio, puntuaciones representativas de las dimensiones correspondientes a los enfoques profundo y superficial.

Focalizando las situaciones aplicadas, la relación ortogonal verificada sugiere que las puntuaciones de ambas escalas deben ser interpretadas de modo independiente. Significa que la presencia de un enfoque no necesariamente debe relacionarse con la ausencia del otro en un individuo dado.

Adicionalmente, se presentan, para las escalas derivadas de dicho modelo, los respectivos errores de medida (enfoque profundo=2.66; enfoque superficial=2.62), posibilitando, a los profesionales del ámbito de la psicología educacional, valorar puntuaciones individuales dentro de

determinados intervalos de confianza, permitiendo así estimar, con mayor certeza, las puntuaciones verdaderas (Anastasi & Urbina, 1998).

Esta estimación se considera muy interesante y relevante ya que establece el margen en el que se mueven las puntuaciones más probables, pudiendo eventualmente, cambiar el diagnóstico del caso individual en ciertas oportunidades.

Los resultados presentados en esta tesis se relacionan con los reportados en otros estudios, tanto en el campo exploratorio como en el confirmatorio (e.g., Hernández-Pina et al., 2004; Justicia et al., 2008; Mogre & Amalba, 2014; Munshi et al., 2012).

En relación con el estudio exploratorio, todos los antecedentes dan cuenta de una estructura bifactorial que permite identificar los tipos de enfoque profundo y superficial. Todos los autores coinciden en que ambos factores explican similares porcentajes de varianza común, aunque discrepan en el porcentaje del que cada enfoque da cuenta. Complementariamente, varios de estos estudios informan adecuados niveles de fiabilidad en sus cuestionarios.

Salim R. (2004) realizó un estudio de caso denominado «El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA): herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios», cuyo objetivo fue determinar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante universitario en su proceso de estudio, así como los motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y sus compuestos. Utilizó dicho cuestionario de evaluación del aprendizaje diseñado por Barca Lozano, A. (1999), basado en una escala tipo Likert (1-5) compuesto por 42 ítems que permitieron la obtención de puntuaciones para seis subescalas: tres de Motivos (superficial, profunda y logro) y tres de Estrategias de aprendizaje (superficial, profundo y logro) que implican las tareas de estudio y aprendizaje en general. Luego se obtuvieron las puntuaciones de tres Escalas de Enfoques de Aprendizaje que integran los motivos y estrategias y, por último, los dos Compuestos de Enfoques (superficial logro y profundo-logro).

Tenemos que señalar que el *SPQ* original había sido ya traducido a lengua española y aplicado en un contexto para explorar los enfoques de aprendizaje de alumnos matriculados en distintas carreras universitarias por Barca Lozano (1999). El instrumento en versión en español fue denominado Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA).

Las características de la enseñanza médica encontrada en la Universidad del Tolima se constituyen en un fiel reflejo de aquello que ocurre en muchas de las facultades de Medicina del continente latinoamericano, y que de persistir estas estrategias de enseñanza podrían tener resultados indeseados en la atención de la salud, especialmente de la población vulnerable.

El estudio referido a los enfoques de aprendizaje y enseñanza de alumnos y docentes se considera como un medio para concebir formas de mejorar la enseñanza (Biggs, 1987); ello permitirá conocer en qué estado se encuentran algunos de los procesos de enseñanza y, por ende, determinar su calidad, para ofrecer intervenciones educativas que redunden positivamente en la formación del médico.

Cuando se analizó la relación de los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes de Medicina (estudio cuantitativo), con las percepciones de enseñanza y aprendizaje que poseen estudiantes y profesores (estudio cualitativo), se encontró una tendencia hacia la coherencia entre el enfoque de enseñanza impartido y el del aprendizaje adoptado por los estudiantes. El enfoque de enseñanza cuantitativo se relaciona con la adopción de un enfoque superficial del aprendizaje y el enfoque cualitativo de la enseñanza se relaciona con el enfoque profundo. Las características de la enseñanza del profesor repercuten con clara influencia en el enfoque adoptado por el estudiante y en la calidad de los resultados, pero, como se planteó anteriormente, existen otros factores de contexto (institucionales, personales, sociales), que influyen en la aceptación de los enfoques de aprendizaje, factores que no fueron objeto de dicha investigación. Montealegre Lynett G. (2011).

CONCLUSIONES

En concordancia a la correlación de las subescalas de los enfoques de aprendizaje, los resultados del estudio convalidan la hipótesis de congruencia planteada por Biggs en su modelo de aprendizaje, en el que los motivos profundos están en relación con las estrategias profundas y de la misma manera, estrategias superficiales con los motivos superficiales. De manera similar, se observa en los resultados de esta investigación donde existe poca congruencia entre motivos superficiales y estrategias profundas y viceversa, situación que es propia de los alumnos que adoptan enfoques estratégicos.

La proporción más alta de la muestra adoptó un enfoque profundo, particularidad deseable, pues repercutiría positivamente en los resultados de aprendizaje.

La media de las puntuaciones en el enfoque profundo es muy superior a la media del enfoque superficial, lo cual propone que los alumnos muestran una tendencia a la comprensión en su proceso de aprendizaje.

A nivel general las puntuaciones más bajas se observaron en el enfoque superficial y subescalas de motivo y estrategia superficiales respectivamente.

Las subescalas dentro de un mismo enfoque se correlacionan entre sí de forma positiva y con un nivel alto estadísticamente significativo, mientras que en las escalas contrarias dichas correlaciones son negativas. Además, se confirma la mayor congruencia de la escala profunda.

Es primordial que los docentes universitarios perciban cuál es el enfoque de aprendizaje que tienen sus alumnos con el propósito de planificar estrategias de enseñanza conforme a cada situación. Los alumnos no son superficiales ni profundos siguen enfoques de acuerdo a los procesos de enseñanza adoptados y de contexto presentes (presagio).

Los enfoques de aprendizaje representan uno de los factores de control del proceso de adquisición de conocimientos más relevantes, por lo que

se busca interconectar dichos enfoques con los procedimientos de enseñanza de los docentes.

Las autoridades que tienen a su cargo el diseño del aprendizaje, actualmente siguen trabajando para lograr una correlación entre la forma en que se utilizan los componentes educativos y los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, tanto los docentes como todos aquellos encargados de diseñar los diferentes planes de estudio han centrado su interés en este último método. Para tal fin, deben realizar una valoración de los alumnos, a la vez que los estimulen a reflexionar sobre estos enfoques y diseñen estrategias de enseñanza y aprendizaje basados en ellos.

Se ha comprobado que, en las clases presenciales, los docentes observan que los alumnos que poseen un enfoque de aprendizaje particular presentan variaciones en cuanto a la modalidad en que aprenden nueva información e ideas, así como en la forma en que las procesan y las utilizan. Dicho de otra manera, la capacidad de “aprender a aprender” debería ser la base para una formación continua óptima.

Se espera que los resultados de esta investigación generen nuevos conocimientos que puedan contribuir al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata y de otras universidades.

Se acepta la Hipótesis General (HG), por lo tanto, existen diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje y el avance en la carrera de los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata durante el período 2019.

ANEXO: Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje (R-SPQ-2F)

Este cuestionario presenta una serie de ítems que tienen que ver con las actitudes, motivos y estrategias y con su manera habitual de estudiar.

No hay una única manera correcta de estudiar. Depende más bien de lo que se adapta a su propio enfoque de aprendizaje y a los contenidos de la asignatura que está cursando.

Es muy importante que responda a cada pregunta lo más sinceramente posible

Si cree que la respuesta a una pregunta depende de lo que se trate de estudiar, entonces responda como si se tratara de la asignatura o asignaturas *más importantes* para usted.

I DATOS PERSONALES

1.1 Edad:

1.2 Género F..... M.....

1.3 Año de cursada 1º..... 3º..... 5º.....

Por favor, señale con X la respuesta que mejor le identifique con esta escala:

1-**Nunca** es verdad en mi caso.

2-Es cierto **muy rara vez**.

3-Esta afirmación es cierta **a veces**.

4-**Frecuentemente** es cierto en mi caso.

5-**Siempre** es verdad.

Elige por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción. No emplee mucho tiempo con cada pregunta; probablemente su primera reacción es la que mejor le identifica.

Responda por favor a todas las preguntas.

No se preocupe por dar una buena imagen; sus respuestas son confidenciales.

II-ENCUESTA

ITEMS	Nunca 1	Muy rara vez 2	A veces 3	Frecuente mente 4	Siempre 5
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Debo estudiar bastante un tema para poder formar mis propias conclusiones y así quedar conforme.					
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible					
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases.					
5. Me parecen muy interesantes todos los temas cuando los empiezo a estudiar.					
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y con frecuencia dedico tiempo extra a conseguir más información sobre ellos.					
7. Dedico un mínimo esfuerzo al estudio de las materias que no me interesan.					
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda.					

ITEMS	Nunca 1	Muy rara vez 2	A veces 3	Frecuente mente 4	Siempre 5
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesantes como leer una buena novela o ver una buena película.					
10. Cuando estudio temas importantes me autoevalúo tanto como sea necesario hasta lograr comprenderlos por completo.					
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes claves de una asignatura sin intentar comprenderlas.					
12. Generalmente me limito a estudiar solo lo que se me pide porque creo innecesario hacer cosas extra.					
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material o el contenido son interesantes.					
14. Dedico bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que fueron expuestos en las clases.					
15. Creo que no es conveniente estudiar los temas a fondo. Eso produce confusión y pérdida de tiempo, cuando lo único que hace falta es conocer los temas por encima para poder aprobarlos.					
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar los contenidos que se sabe que no van a evaluarse en el examen.					
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar					

ITEMS	Nunca 1	Muy rara vez 2	A veces 3	Frecuente mente 4	Siempre 5
respuesta.					
18. Me esfuerzo por leer la mayor parte de los materiales que me recomiendan en clase.					
19. No entiendo por qué tengo que aprender contenidos que no se exigen en el examen					
20. La mejor forma de aprobar los exámenes es memorizar las respuestas de las preguntas más probables.					

Las respuestas se codifican de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Clave de corrección

Enfoque profundo	Enfoque superficial
1 + 2 + 5 + 6 + 9 + 10 + 13 + 14 + 17 + 18.	3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 15 + 16 + 19 + 20

Estos dos enfoques se pueden subdividir en *Motivo* y *Estrategia*

Enfoque profundo		Enfoque superficial	
Motivo	Estrategia	Motivo	Estrategia
1 + 5 + 9 + 13 + 17	2 + 6 + 10 + 14 + 18	3 + 7 + 11 + 15 + 19	4 + 8 + 12 + 16 + 20

El cuestionario se puede reducir a la mitad, con sólo las *estrategias*, ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 y 20).

Fuente original en inglés: BIGGS, J., KEMBER, D. and LEUNG, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Fuentes para citar esta versión en español (adaptación hecha con el procedimiento de *back translation* al español, inglés, alemán, francés, italiano y euskera) con la colaboración del primer autor, J. Biggs). En las dos primeras fuentes la escala está en los anexos de los capítulos.

Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M. (2016). Enfoques de aprendizaje en universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología* 25(2), 10.15446/ rcp. v 25n2.51874

MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL; PRIETO NAVARRO, LEONOR y TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de educación infantil y primaria. En TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2012) (Coordinador). *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 237-266.

BLANCO, A., PRIETO, L., TORRE, J.C. y GARCÍA, M. (2009). Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del cuestionario revisado de procesos de estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados. *Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa sobre "Educación, investigación y desarrollo social"*. Huelva: AIDIPE-Universidad de Huelva, pp. 1535-1543.

El utilizar esta traducción autorizada al español permite llevar a cabo estudios interculturales y comparar los resultados con los obtenidos con el mismo instrumento en la versión original en inglés o traducido a otros idiomas con el mismo procedimiento de *back translation*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias Blanco, J.; Díaz, M. (2013). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, núm. 320.
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brady, F. (2015). Sports skill classification, gender and perceptual style. *Perceptual and Motor Skills*.
- Buendía, L., & Olmedo, E. M. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52(2), 151-163.
- Canto Herrera, P.; Ortiz Ojeda, A. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 11, núm. 11.
- Castañeda Figueiras, S. (2006) Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos. México. Eds UNAM.
- Davini, M.C. (2008) Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores. Pgs 17-50. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- De Fanelli, A. G. (2015). “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”. *Propuesta Educativa*.
- Departamento de Información Universitaria-SPU (2015), Datos provisorios 2013. Mimeo.
- Eisman, L. B., & Moreno, E. M. O. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación*, 21(2), 371-386.
- Entwistle, N. J. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Madrid: Paidós.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1987). *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.

- Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education, analytical abstractions and everyday experience. In R. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103–136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fariñas, L.G. (1995) *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana. Académica.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891.
- Gardner, H. (2003) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. 26-7, 59-75. Buenos Aires. Paidós.
- Glaser, R.; Baxter, G.P. (2002) *Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations*. Braun, H.I.; Jackson, D.; Wiley, D.E. Eds.
- González-Pienda, J.A. y otros (2002): *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Ediciones Pirámide
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1),99-117.
- Hernández Pina, F. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Programa sectorial de promoción general del conocimiento. MEC. Convocatoria 1995. Informe final, 1999.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J.J. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial)", *REOP*, 12, 22, 303-318.
- Hernández Pina, F., Hervás Avilés, R. M., Maquilón Sánchez, J. J., García Sanz, M. P. y Martínez Clarés, P. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández Pina F, García M, Maquilón J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio 2 Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*: p. 19

Hernández Pina F. (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior Madrid: La Muralla Murcia.

Jackson C (2012). Manual of the Learning Styles Profiler. En: vía www.psypress.co.uk.

Jones, C. (2002). Biggs's 3P Model of Learning: the role of personal characteristics and environmental influences on approaches to learning, Tesis Doctoral, Escuela de Psicología Aplicada, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Griffith.

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.

Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.

LEUNG, M. Y CHAN, K. (2001): Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context, Trabajo presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, 2001, Australia.

Marshall, D., & Case, J. (2005). Approaches to learning research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.

Marton F and Säljö R (2012). On qualitative differences in learning: 1 - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

Messick S (2014). The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*.

Montealegre G, Nuñez M. (2009) ¿Tienen aprendizajes de calidad los estudiantes de Medicina? *Acta Médica Colombiana*. p. 122-128.

Montealegre Lynett G. (2011) "Enfoques de enseñanza y aprendizaje de la medicina. El caso del programa de Medicina de la Universidad del Tolima", revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp. 33-50

MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL y MARTÍNEZ FELIPE, MARÍA (2012). Enfoques de aprendizaje, expectativas de autoeficacia y autorregulación ¿Las metodologías de enseñanza utilizadas en el proyecto piloto del EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] afectan a la calidad dl aprendizaje? En MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL (2012) (Coordinadora). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 47-103.

Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 285-304). Madrid: Alianza Editorial.

Phan, H. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2),225-246.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimientos*. Madrid: Ediciones Morata.

Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.

Ray Crozier, H. (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Personalidad y rendimiento escolar. Madrid-España. Narcea S.A.

Rosario, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del <<Modelo 3P>> de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1). 20-30.

Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

Sivan, A., Wong, R., Woon, D., & Kember, D. (2000). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37(4),381-389.